



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Rullende brobygning – mellem folkeskole og gymnasium

Et casestudie under Region Nordjyllands projekter om mønsterbrydning

Rasmussen, Annette

Publication date:
2011

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Rasmussen, A. (2011). *Rullende brobygning – mellem folkeskole og gymnasium: Et casestudie under Region Nordjyllands projekter om mønsterbrydning*. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi. Forskningsrapport Nr. 24

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Rullende brobygning – mellem folkeskole og gymnasium

**Et casestudie under Region Nordjyllands projekter
om mønsterbrydning**

Annette Rasmussen

Forskningsrapport · 24 · 2011

Institut for Læring og Filosofi ♦ Aalborg Universitet

**Rullende brobygning – mellem folkeskole og gymnasium.
Et casestudie under Region Nordjyllands projekter om mønsterbrydning**

Forskningsrapport nr. 24 - 2011

© 2011 · Annette Rasmussen

ISBN 978-87-91543-86-9 (e-book)

Udgivet af

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
Sohngaardsholmsvej 2
9000 Aalborg
Tel 9940 9950 – Fax 9815 6542
learning@learning.aau.dk
www.learning.aau.dk

Indhold

Forord.....	5
Projektets baggrund og overordnede formål	7
Følgeforskningens fokus og teoretiske perspektiver	9
Planlægningen.....	11
Den forberedende undervisning.....	14
Elevernes forventninger og forhåndsviden	16
Gymnasieverdenen	19
Rollefordelinger mellem gymnasie- og folkeskoleeleverne	24
Lærersamarbejdet.....	27
Parternes syn på forløbets betydning.....	29
Folkeskoleeleverne.....	29
Gymnasieeleverne.....	30
Lærerne	31
Konklusion.....	34
Referencer.....	36

Forord

Dette er den anden delrapport fra et følgeforskningsprojekt gennemført for Region Nordjylland. Projektet handler om, hvordan en række projekter, som er bevilget støtte fra Region Nordjyllands uddannelsespulje, kan bidrage til at bryde de gængse uddannelsesmønstre i regionen.

Mønsterbrydning på uddannelsesområdet fremstilles af Regionen i en bred forståelse som uddannelsesinstitutionernes virke med at skabe nye uddannelsesrammer og mulighed for at få flere unge til at gennemføre en uddannelse. Inden for denne brede forståelse er fænomenet mønsterbrud tematiseret forskelligt i projekterne.

Der blev oprindeligt udvalgt syv projekter som fokus for følgeforskningen. Denne anden rapport giver et indblik i et af projekterne med fokus på de tilsigtede virkninger af indsatserne i forhold til mønsterbrydning på uddannelsesområdet. Det er projektet "Et rullende brobygnings- og vejledningstilbud", hvis hovedformål var at øge rekrutteringen til gymnasiet i et område, hvor ikke er så meget tradition for at søge gymnasiet og derigennem at søge videregående uddannelse. Projektets navn er inspireret af, at et centralt redskab i aktiviteterne var en bus, som kunne 'rulle ud' til folkeskolerne i området og tilbyde vejledning og brobygningsaktiviteter for eleverne i de ældste klasser. Formålet var ikke blot at give folkeskoleeleverne nærmere indblik i gymnasiets hverdag og muligheder, men også at inddrage folkeskolens lærere i samarbejde med gymnasiets lærere og dermed præge deres holdning til gymnasiet. Samtidig var det et mål med projektet, at der skulle knyttes forbindelse til lokale kulturinstitutioner. Yderligere indgik der en kønsdimension, idet det især var drengenes søgning til gymnasiet, man ønskede at påvirke. Det var således et projekt med ganske sammensatte målsætninger og aktiviteter.

Projekter, som sigter mod mønsterbrydning på uddannelsesområdet, kan analyseres og vurderes på forskellige niveauer. For det fleste projekter er der formuleret forskellige mål, herunder baseret på kvantitative indikatorer. Det kan for eksempel dreje sig om, at søgningen til gymnasiet over en nærmere præciseret periode skal øges med et nærmere angivet antal procentpoints, og eventuelt også at den øgede søgning især skal komme fra bestemte grupper – som for eksempel drenge eller unge med lavtuddannede forældre. Om sådanne indikatorbaserede mål er opfyldt, kan som regel vurderes ud fra offentligt tilgængelig statistik og databaser. Man må imidlertid være klar over, at bevægelser i søgningen til uddannelser kan skyldes mange andre forhold end vejlednings- og brobygningsindsatser, for eksempel forringelse af alternative muligheder (arbejdsmarked, erhvervsuddannelser) eller nye identiteters gennemslag i ungdomskulturen. Hvis de indikatorbaserede mål opfyldes er det positivt, men ofte vil man ikke kunne sige, om det skyldes den særlige indsats i form af et bestemt projekt

På et andet niveau kan man undersøge og analysere projekters aktiviteter og aktører med henblik på at vurdere projektets 'nære' virkninger – om den nærmere planlægning af projektets aktiviteter er i overensstemmelse med de mål, som er sat for projektet; om interaktionerne mellem deltagere foregår under former, som understøtter projektets mål; om forskellige grupper af aktører selv vurderer, at de har fået ny reel viden og måske har ændret holdning – og andre lignende spørgsmål. Denne type undersøgelser kan heller ikke fastslå, hvilken rolle projektet spiller i opfyldelse eller ikke-opfyldelse af de indikatorbaserede mål; men ud fra observationer, interviews og anden dokumentation kan det give viden om, hvilke aktiviteter som sandsynligvis har potentiale til at fremme opfyldelsen af både indikatorbaserede og bredere målsætninger.

Det er sådanne undersøgelser af projektet "Et rullende brobygnings- og vejledningstilbud", som Annette Rasmussen har gennemført, og som fremlægges i denne rapport.

Palle Rasmussen
Projektleder

Projektets baggrund og overordnede formål

Projektet *Et rullende brobygnings- og vejledningstilbud* har en intention om at øge rekrutteringen til gymnasiet. Denne intention bygger på en præmis om, at den relativt lave gymnasiefrekvens i dette område (set i forhold til landsgennemsnittet) skyldes manglende kendskab til og synlighed af gymnasiet. Mønsterbrydning i relation til denne problematik handler altså om at øge rekrutteringen til gymnasiet. Som middel til dette har projektet anskaffet en bus, som kan 'rulle ud' som et opsøgende vejlednings- og brobygningstilbud for 9. klasser, og med henblik på at udvikle tværgående undervisningstilbud mellem gymnasieklasser og 6.-8. årgangsklasser i folkeskolen.

Gennem sådanne brobygnings- og tværgående undervisningstilbud sigtes der på at tiltrække flere af kommunens unge til gymnasiet. Med de mindre årgange i de kommende år handler det i første omgang om at holde det aktuelle ansøgstal, hvilket i sig selv forudsætter en hævet gymnasiefrekvens. Målet er på lidt længere sigt at komme op på det regionale gennemsnitsniveau. Et andet mål er at få flere drenge til at søge gymnasiet, hvilket er en grund til at projektet tones med praktisk arbejde. Der er pt. kun omkring 25 pct. drenge, så det er anses som vigtigt at satse på dem for at hæve frekvensen.

De tværgående undervisningstilbud sigter også på at ændre forståelsen af gymnasiet blandt folkeskolernes lærere. Dette sker med henblik på, at de ikke fremstiller det så utilgængeligt og med så højt fagligt niveau, at det forekommer mange elever umuligt. Desuden sigter det på at øge lærernes kendskab til gymnasiets lærere og til, hvordan dets undervisning foregår. Det er samtidig pointeret, at det skal være et ligeværdigt projekt, at gymnasiet ikke bare kommer med et færdigt koncept til folkeskolen, men at folkeskolelærerne er med og skal føle ejerskab til forløbet. Så folkeskolen og gymnasiets lærere skal være sammen om planlægningen af selve indholdet.

Der indgår også et mål om at inddrage kommunens kulturinstitutioner. Det er ud fra den begrundelse, at det ofte, når man chartrer en bus, er det til de store institutioner i Århus og Aalborg, men at de små lokale steder lige såvel rummer nogle potentialer for et tættere samarbejde. Det gode ved de "små steder" er, at de ikke bare lægger op til et museumsbesøg med en rundvisning og så hjem igen, men at de lægger op til i fællesskab med uddannelsesinstitutionerne at lave et program, der gør det meget mere levende. På den baggrund, og fordi der generelt inden for museumsverdenen er stor interesse for et øget samarbejde, skal det lokale Års museumscenter indgå som partner i det planlagte projekt.

Det konkrete undervisningstilbud/-forløb, som der fokuseres på i denne rapport, drejer sig om 'at skabe med fokus på jern'. Forløbet omfatter en 1.g-klasse fra Gymnasiet og en 8. klasse fra en lokal folkeskole og var planlagt af lærere fra de to uddannelsesinstitutioner. Det havde en opstartsfase, hvor de to klasser blev undervist på egne skoler, en fælles undervisningsdel på

gymnasiet, på det lokale museum og rundt omkring i kommunen, samt efterfølgende en fælles evalueringsdel med indlagt aktivitet i form af fælles idræt.

Det overordnede formål var, at 8. klasses eleverne skulle få indblik i den gymnasiale undervisning gennem et fælles undervisningsforløb med elever fra en gymnasieklasse og i samarbejde med det lokale museum. Gennem en fælles og ligeværdig planlægningsdel var intentionen at vise, hvordan der kunne bygges bro mellem folkeskolen og den gymnasiale ungdomsuddannelse, og hvordan der gennem samarbejdet med museet kunne åbnes døre til lokalområdet.

Undervisningsforløbet strakte sig over ca. to uger, fra slutningen af september 2010 til 13. oktober 2010, hvilket også gjaldt det empiriske forskningsarbejde.

Følgeforskningens fokus og teoretiske perspektiver

Det er ud fra en interesse i forløbets *virksomheder i bred forstand* væsentligt at fokusere på både konteksten, det pædagogiske indhold og målgruppen for forløbet. Denne interesse giver anledning til følgende overordnede spørgsmål for forskningen: *Hvad sker der i forløbet; hvilke forandringer og læringsmæssigt udbytte indebærer det for de involverede parter?*

Med fokus på forandringer og læring indgik forskningen i processen *forud for* selve forløbet, herunder både planlægningen op til og den forberedende undervisning, *under* forløbet, samt *efter* forløbet. Der blev i vid udstrækning anvendt deltagende observation til at indfange aktiviteter og samspil inden for konteksten og efterfølgende blev der anvendt enkelt- såvel som gruppeinterview med de involverede deltagere. Folkeskoleeleverne blev interviewet i grupper à to eller tre elever, og gymnasieeleverne parvis, folkeskolelæreren blev interviewet alene og gymnasielæreren og -inspektoren sammen.

Det overordnede forskningsspørgsmål kan operationaliseres i følgende delspørgsmål:

1. Hvori består folkeskoleklassens forberedelser til forløbet?
 - a. Hvilke aktiviteter/roller?
 - b. Hvilken undervisning/organisering?
 - c. Hvilket fagligt indhold
2. Hvordan opfatter eleverne forberedelsen til forløbet?
3. Hvordan præsenterer gymnasiet sig for eleverne?
4. Hvad sker der mellem eleverne – hvilke (nye) roller indtager de?
5. Samarbejdet mellem lærerne, før, under og efter forløbet
6. Erhvervet viden og udbytte af forløbet
 - a. Hvad har folkeskoleeleverne fået ud af forløbet – viden og meningsdannelse?
 - b. Gymnasieelevernes syn på forløbet
 - c. Ud fra planlægning og gennemførelse – hvad tillægger lærerne betydning i forløbet?

Den følgende afrapportering af forskningen er bygget op omkring besvarelsen af disse spørgsmål, tematiseret som *planlægningen, den forberedende undervisning, lærernes forventninger, elevernes forhåndsviden, gymnasieverdenen, rollefordelingen mellem gymnasie- og folkeskoleelever, samarbejdet mellem lærerne; og forløbets betydning for de forskellige parter.*

En underliggende præmis for forskningen er, at gymnasiet udgør en særlig uddannelseskultur. Enhver uddannelse udgør en socialiseringsproces, som indebærer, at uddannelse handler om at lære at tænke, tale, se og være blind på bestemtes måder – om at blive del af en kultur (Ulriksen m.fl. 2009:15ff). Med 'at tænke og tale på en bestemt måde' hentydes til, at der i uddannelseskulturen hersker bestemte normer for, hvordan man tænker og taler, og hvilke arbejdsgange man

følger. 'At se og være blind på en bestemt måde' henviser til, at man gennem uddannelsen lærer at få øje på noget, som man ikke ville kunne se, hvis man ikke havde dens kendskab til metoder og teorier til at åbne for en erkendelse af, hvad man så. På den anden side betyder det også, at man lukker noget andet ude fra sit blikfelt.

Udover den teoretiske betoning af gymnasieuddannelse som *kultur* og *socialisering* betoner forskningen også betydningen af ligheder og forskelle mellem gymnasiekulturen og folkeskolekulturen. Et centralt punkt er derfor mødet mellem på den ene side den kultur og de normer og værdier, som gymnasieverdenen repræsenterer, og på den anden side den kultur og de normer, værdier og erfaringer, som folkeskolens elever og lærer bringer med sig.

I sin deltagelse i en kultur gør den enkelte aktør brug af sin habitus (Bourdieu 1997:125ff), som er et princip for, hvordan subjektet forstår og vurderer det, hun eller han oplever. Habitus bringer orden i den verden, vi møder, og sætter os i stand til at forstå og vurdere nye og ukendte fremtrædelser og skabe mening i dem. På den måde er habitus *strukturerende* i forhold til vores opfattelse af omverdenen. Samtidig er habitus er knyttet sammen med de erfaringer og dispositioner, som udvikles gennem opvæksten, og således også *struktureret* af disse.

Ovennævnte udgangspunkter betyder for det første, at forskningens fokus er på, hvad folkeskolens elever og lærer møder på gymnasiet. Herunder et fokus på, hvordan de oplever gymnasiet i lyset af deres erfaringer fra folkeskolen og deres habitus. For det andet er der fokus på at belyse, hvilken betydning gymnasieeleverne og deres lærer ud fra et gymnasieverdens perspektiv tillægger projektforløbet.

I afrapporteringen er der for samtlige personer og for de fleste stednavne anvendt pseudonymer. På den måde er der sikret en vis anonymisering af deltagerne i projektet, idet det indgår som et almindeligt etisk kodeks inden for samfundsvidenskabelig forskning at søge at sikre undersøgelsessubjekternes anonymitet (Jacobsen og Kristiansen 2001: 75).

Planlægningen

Gymnasiet var initiativtager til det tværgående undervisningsforløb. De to planlægningsmøder forud for undervisningsforløbets gennemførelse fandt således også sted på initiativ af gymnasiet og foregik også her. Det første møde fandt sted i maj 2010 på gymnasiets lærerværelse og det andet i august 2010.

Ved det første møde deltager to lærere fra gymnasiet, lederen af det lokale museum og en lærer fra den lokale folkeskole. Gymnasielærerne er dels den ene af initiativtagerne, som også er inspektør og historielærer, dels en biologi og kemilærer. Folkeskolelæreren er inviteret med af sin skoleleder, fordi han har yttret interesse for ud-af-huset-projekter. Han underviser i historie og inden for alle de naturvidenskabelige fag, specielt på de ældste klassetrin.

Mødet handler om at udveksle ideer om et kommende samarbejde. Der bliver flere gange spurgt til, hvad gymnasieeleverne vil få ud af det. Dertil er svarene (fra gymnasielærernes side), at de vil komme til at lave andre forsøg end ellers, og at de skal have en formidlende rolle.

Museumslederen præsenterer museets visioner med projektet som at "nå ud til folket" og refererer til, at museet er vant til klassebesøg, specielt fra folkeskolen, og tidligere har lavet et omfattende undervisningsprojekt sammen med gymnasiet. Organisatorisk foreslår han en rotation med tre blandede hold af gymnasie- og folkeskoleelever. De blandede hold ser han som en fordel med hensyn til at skabe en vis disciplin. Eleverne skal engageres ved, at aktiviteterne på museet indebærer, at de både kommer til at se og røre ved materialet. Hans idéer går desuden ud på at se projektet lidt som en forskningsproces, hvor problemformuleringen foregår hjemme på skolen, og den røde tråd kunne være jern.

Folkeskolelæreren reflekterer over, om det er bedst med en 8. eller 9. klasse. Han ræsonnerer, at elever fra en 9. klasse nok vil være mere motiverede men også vil være meget presset på grund af de afsluttende eksamener. Det taler for, at 8. klasse er bedst. Desuden har han i det kommende skoleår en 8. klasse til matematik og fysik-kemi, hvor det med de mange timer om ugen (10 timer) kan lade sig gøre.

Gymnasielæreren (i kemi) spørger folkeskolelæreren: "Hvad kan jeg lave med dem – hvad synes du?" Folkeskolelæreren svarer, at gymnasiet måske kunne tage kemidelen. I folkeskolen kunne de måske gøre noget i biologi, som mere er hans felt. "Eleverne har også godt af at se, at fagene smelter sammen", siger han. Dertil svarer gymnasielæreren, at det godt kan integreres – "det kunne være noget med at opløse ståluld i svovlsyre".

Folkeskolelæreren overvejer, hvornår forløbet bliver, og hvor meget de kan nå i undervisningen inden da. Hertil svarer gymnasielæreren, at det ikke behøver at blive så kompliceret. Han tilbyder

at give et lille introducerende oplæg for dem på gymnasiet. "Men hvad skal jeg så lave?" spørger folkeskolelæreren. Gymnasielæreren foreslår "noget med et rustforsøg", og at de bliver nødt til at have en historisk ramme for det hele. Folkeskolelæreren er usikker på, om miljøreglerne tillader, at folkeskoleeleverne håndterer noget som mosfjerner. Han konkluderer så, at hvis de selv laver det, vil de også kunne bruge det til regneforsøg i matematikundervisningen.

Gymnasielæreren udtrykker bekymring over, hvordan man får 8. klasserne til at sige noget. "Det er de vel ikke så vilde med", siger han. Ud fra den overvejelse foreslår han, at holdene deles op i mindre grupper bestående af tre gymnasieelever og tre folkeskoleelever.

De når frem til, at det fælles projektforsøg skal gennemføres i uge 40. Eleverne, som både for 8. klassens og gymnasieklassens vedkommende er nye klasser, skal først nå at lære hinanden at kende inden for klasserne. Men det skal heller ikke være for sent på efteråret, så det bliver for koldt at være udendørs. (observationsnoter, 20. maj 2010)

Inden parterne skilles, aftaler de at mødes igen i august for at planlægge forløbet færdigt. På mødet i august deltog igen de to lærere fra gymnasiet, læreren og denne gang også skolelederen fra den lokale folkeskole, samt museumslederen. Der blev på dette møde lagt et detaljeret program for projektet, som kom til at se ud som følger:

Introperiode:

Separat undervisning i klasserne 1.y (25 elever) og 8. b (18 elever).

Historisk undervisning separat i de 2 klasser ud fra billeder taget på museet.

Folkeskolelæreren kommer med nogle forslag til forsøg.

Gymnasielæreren kommer med andre forslag til forsøg.

Forslag til fælles undervisningsdage på *Centralby Gymnasium / Museum* og med bus: Mandag d. 4. oktober og tirsdag d. 5. oktober.

Mandag

Provinsby-eleverne hentes 7.40 ved *Provinsby Skole*, så de kan være ved gymnasiet kl. 8.00. Her inddeles de i de grupper, som er foretaget hjemmefra, og som er på tværs af de to klasser.

Dagen slutter ca. 13.45

Modul 1: 8.15-10.45

Modul 2: 11.15-13.45

Museumsmodul:

- a. Se smeden/smedjen og arbejde med jern
- b. Rundtur/undervisning på museet

Gymnasiemodul:

Folkeskoleeleverne kommer med ståluld opløst i svovlsyre.

På forhånd får 8.b og 1.y hver for sig

Tirsdag

Provinsby-eleverne hentes 7.40 ved Provinsby skole, så de kan være ved gymnasiet kl. 8.00.

Afgang 8.15

Muligheder:

Jernalderlandsbyen

Et arkæologisk findested

En landsby kirke

En gl. stationsby (som industriby) – skattejagt / *Museumslederen* kommer med udspil.

Jernstøberiet (moderne jernproduktion)

Dagen slutter ca. 13.45

Diverse

Vi overvejer at lave fælles evaluering med sociale aktiviteter for de 2 klasser tirsdag d. 12. oktober.

Eller onsdag d. 13. oktober.

Stikord fra mødet, 19. august 2010 (sammenfattet af projektets leder/inspektør-historielæreren)

Den forberedende undervisning

I folkeskoleklassen blev forberedelserne sammen med eleverne indledt to uger før de fælles projektdage. Forberedelserne blev gennemført som undervisningsaktiviteter inden for historie og fysik.

Historieundervisningen foregik som elevoplæg om jernalderen og vikingetiden. Eleverne blev i uge 38 opdelt i grupper à tre elever, der skulle forberede et oplæg på baggrund af historiebogstekster om jernalder og vikingetid, hvortil læreren havde formuleret nogle spørgsmål. Læreren begrundede denne tilgang med, at han på denne måde sikrer sig, at eleverne får læst teksterne.

Ugen efter, om onsdagen, gennemfører eleverne deres oplæg. Grupperne er blandet sammensat, så der indgår elever fra begge køn i hver gruppe. Oplæggene finder sted i første time, som starter kl. 7.40. Når en gruppe holder oplæg, går eleverne i gruppen op til tavlen og læser op. Som hovedregel har de fordelt det imellem sig, så hver af dem siger noget. Efterfølgende stiller læreren nogle uddybende spørgsmål. Han beder den første gruppe om at tegne en tidslinje med angivelse af bronze- og jernalder på tavlen, og stiller dem efterfølgende spørgsmål som; hvilken religion man dengang havde, hvor mange der har set det lokale mosefund af et bestemt kar, om der er smede i dag, og hvad de laver. Efter oplæggene, som er gennemført på en halv time, runder læreren af med at sige, at den sidste gruppe havde om vikingetiden, hvor de øvrige havde om jernalderen. Derefter bruger han tavlen til at ridse op, hvad der skal ske i næste uge og siger lidt om, hvad de skal lave, når de om lidt går samlet til fysiklokalet.

I fysiklokalet er der i den ene ende af lokalet opsat undervisningsborde, forskudt i rækker opefter som i et auditorium. Pigerne sætter sig i den ene side af lokalet og drengene i den anden. Læreren stiller nogle kontrollerende spørgsmål til eleverne med hensyn til opførsel i forbindelse med, at de skal arbejde med saltsyre. Nogle af eleverne stiller opklarende spørgsmål vedrørende de materialer, de skal bruge.

Klokken er 8.40, da de bliver bedt om at gå i gang med syre-base forsøg. De skal være sammen i de grupper, de plejer at være i. Det viser sig at være rene pige- eller drengegrupper, hvor der indgår to eller tre elever i hver. Af de i alt 8 piger og 8 drenge, som er til stede, foregår samarbejdet i tre pigegrupper (i to trepersoners grupper og et par) og fire drengegrupper (parvis) i den anden ende af lokalet, hvor forsøgsbordene er. I den pigegruppe, hvor de er længst og bliver først færdige, spørger de, om de må gå til frikvarter. Læreren svarer nej og beder dem i stedet sætte sig og læse den sidste side. De sætter sig ved undervisningsbordene og småsnakker (ingen læser) i de næste 5-10 minutter indtil klokken 9.15, hvor der er en 20 minutters pause. I den næste undervisningstime fortsætter de arbejdet i grupperne omkring fysikforsøg, der nu går ud på at lave salt. Da de har ryddet op efter forsøgene, skal de ind i lokalet ved siden af, som er biologi. Som en opsamling på

den foregående times forsøg får eleverne en kort introduktion til det periodiske system. Dernæst viser læreren dem nogle billeder fra Internettet af forskellige jernalderfund og snakker lidt med dem om, hvad man også kan bruge jern til. Derefter går vi tilbage til klassens eget lokale, hvor eleverne bliver bedt om i grupper at skrive om deres forventninger til forløbet. (Observationsnoter, 29. september 2010)

Elevernes forventninger og forhåndsviden

Folkeskoleeleverne giver i deres skriftlige beskrivelser udtryk for relativt positive forventninger til forløbet. De udtrykker generelt deres forventninger i få sætninger, hvis indhold kan sammenfattes som at lære nogle nye mennesker at kende og at lære noget på en anderledes og mere spændende måde end normalt. Et par af grupperne beskriver deres forventninger i lidt andre vendinger som:

"Vi forventer at det bliver hyggeligt. Det lyder godt nok kedeligt, men det er bedre end at være på skolen. Vi forventer at tæske dem i rundbold og fodbold, fordi de nok er fysiknørder, og det er vi i hvert fald ikke. Vi tror også, at deres timer går hurtigere, når vi er sammen med andre. Vi forventer, at de underviser os."

En anden gruppe skriver:

"Vi forventer, at vi får en god og lærerig dag! Og at gymnasiefolket behandler os ordentligt, og at det er nogle pæne, lærerige og historiske ting på museet!"

Ud over et brud med den almindelige skolehverdag er det lidt blandede forventninger, eleverne giver udtryk for. På den ene side forventer de sig, at "det bliver hyggeligt", på den anden side "kedeligt". Hvorvidt udråbstegnene i det andet citat antyder en ironisk distance, er uvist. Men det historiske ser ikke ud til umiddelbart at have appelleret til elevernes begejstring.

To grupper noterer desuden en forventning om, at "vi nakker dem i fodbold".

Eleverne har således især hæftet sig ved, at forløbet indebærer et museumsbesøg, en undervisning varetaget af gymnasieelever, og en eller anden boldspilkonkurrence mod gymnasieeleverne.

I interviewene med folkeskoleeleverne giver de retrospektivt udtryk for, hvad de forventede og på forhånd havde af viden om forløbet. Her bliver udsagnene udfoldet og begrundet noget mere. Det er i denne sammenhæng relevant at skelne mellem deres forventninger og forhåndsviden i relation til det planlagte projektforsløb og deres forhåndsviden om gymnasiet som skoleform.

Om deres forberedelser i skolen forud for projektforsløbet fortæller de:

"Vi fik nogle papirer, hvor vi skulle læse om alt muligt, om metal. I fysik fik vi noget om saltsyre."
(Nanna)

"Vi blev da ikke forberedt, gjorde vi?" (Asbjørn)

"Det eneste, han (læreren, Red.) sagde, var, at vi skulle derhen. Det havde han sagt en måned eller to i forvejen. Så tænkte vi ikke så meget over det. Vi fik også lidt information i biologi, så vi ikke

skulle være helt uvidende, når vi kom dertil. Så lavede vi det der stål, eller puttede det der ståluld i den væske, som vi så skulle bruge. Og så skulle vi ellers bare lave de der fremlæggelser, og så var der ikke mere. Asbjørn var syg, da vi skulle fremlægge.” (Jonas)

”Vi lavede fremlæggelser, og vi lavede syre. (...) Vi fandt egentlig først ud af oppe på gymnasiet, hvad det skulle bruges til. Altså det faglige indhold.” (Mikkel)

”Det var egentlig ret forvirrende, for vi vidste ikke rigtigt noget.” (Amalie)

”(...) Vi vidste, at vi skulle over på gymnasiet, og at de skulle undervise os, men ellers ikke noget.” (Mathilde)

Forhåndsorienteringen om projektforløbet har, som ovennævnte citater viser, aflejret sig meget forskelligt hos eleverne. Nogle af eleverne knytter den relevante faglighed fra historie og fysikundervisningen til forløbet. Nogle har været fraværende under dele af forberedelsen, eller havde af andre årsager svært ved at knytte en forbindelse mellem denne og selve gennemførelsen af forløbet. Sammenhængen mellem den forberedende undervisning og forløbet på gymnasiet gik i nogle tilfælde først op for eleverne, da de var på gymnasiet.

Deres forhåndsviden om gymnasiet var for de fleste elevers vedkommende et indirekte kendskab. Det vil sige, at det typisk baserer sig på, om de kender nogen, der går der, og hvad disse måtte have fortalt dem om det. Eller de har ældre søskende, som går eller har gået på gymnasiet. Sidstnævnte gælder dog kun for tre af eleverne. De fleste har kun hørt lidt om gymnasiet. Det, de har hørt, handler som regel om, at det er forbundet med noget svært og med mange lektier.

Gymnasieelevernes forberedelse på projektforløbet fandt i høj grad sted inden for kemiundervisningen. Eleverne fortæller om det, de på forhånd fik at vide om projektforløbet:

”Vi skulle prøve at lære de her ottendeklasser noget om noget fysik. Vi havde lige lært om nogle ionforbindelser og salte, og det skulle vi så lære dem noget om, og hvordan atomer er opbygget og sådan.” (Rasmus)

Som Rasmus her giver udtryk for, havde gymnasieelevernes forudgående undervisning været fokuseret på at forberede eleverne på at være undervisere for 8. klassen. En anden gymnasieelev giver også udtryk for, at forberedelsen netop ret ensidigt var fokuseret på denne del af forløbet. Hun siger:

”Men det, vi skulle tirsdag og resten af mandagen, det anede jeg ikke hvad var (...) Der stod jo ikke direkte, hvad vi skulle lave. Der stod, vi skulle til Ålestrup. Men hvad skal vi lave i Ålestrup? (...) Der mandag og tirsdag var det lidt, som om man bare blev sat ind i, at nu skulle I bare... Uden rigtigt lige at vide hvorfor og hvordan.” (Julie)

Som både Rasmus og Julie giver udtryk for, blev der ikke gjort så meget ud af at forberede gymnasieeleverne på andet end den indledende kemiundervisning.

Gymnasieverdenen

Med henblik på at forstå et fænomens mangetydige indhold er det væsentligt at have noget at holde det op imod. I bestræbelsen på *tætte beskrivelser* af en given kultur er det således vigtigt at have øje for dens sammenhænge og modsætninger eller modpoler (Ehn & Löfgren 2009:27). Elevernes erfaringer fra folkeskolen udgør ét perspektiv på gymnasiet som uddannelseskultur, mens undervisningen i projektforløbet udgør et andet.

Folkeskoleeleverne får i mødet med gymnasiets verden mulighed for at danne sig deres eget indtryk af denne. Det er på den baggrund, det vil sige med folkeskolen som modpol, at eleverne i de følgende udsagn giver udtryk for, hvordan det er at gå i gymnasiet:

"Jeg tror, det er mere hyggeligt at gå i gymnasiet end i folkeskolen. Men man får mange flere lektier for. Men jeg tror også det er mere hyggeligt sammen med lærerne, fx ligesom med ham vi havde." (Sarina)

Hos Sarina fremtræder en formodning om, at gymnasiet er forbundet med flere lektier. Denne formodning er netop baseret på, hvad andre har fortalt hende, da eleverne ikke selv oplevede at få lektier for i dette projektforløb. Hendes oplevelse af et hyggeligt samvær med lærerne relaterer derimod direkte til projektforløbet. Der reflekteres i denne udtalelse ikke videre over, om netop dette forløb afstedkommer en mere afslappet atmosfære og dermed adskiller sig fra hverdagen i gymnasiet. Men denne elev har også en naturlig interesse i at se det i et positivt lys, da hun selv regner med at skulle på gymnasiet efter et efterskoleophold.

En anden elev betoner sværhedsgraden i forhold til folkeskolen:

"Jeg ved ikke så meget om det. Men tror det er rigtig, rigtig svært. Men det kan så være, det er sådan, det er i den alder. Der er ikke sådan forskel på, hvordan man bliver undervist. Det er bare sværere." (Jonas)

Jonas udtaler sig på baggrund af sin oplevelse fra projektforløbet. Han gjorde sig her et ihærdigt forsøg på at forstå det, gymnasieeleverne skulle forklare. Her bliver han bekræftet i en almindelig forhåndsantagelse om, at gymnasiet repræsenterer et højere niveau end folkeskolen og derfor nødvendigvis må forekomme eleverne sværere. Jonas har selv planer om senere at skulle i gymnasiet, hvis undervisning han heller ikke finder så forskelligt fra folkeskolens. Hans formodning om en naturlig progression – 'det er sådan, det er i den alder' – kan derfor også være en sådan-må-tingene-nødvendigvis-være kommentar til sig selv.

"Man er sammen med nye lærere, nye elever og det er et nyt sted. Det er meget anderledes, men det er svært at sige. Deres pauser er kun 10 min. – det er for kort tid, man kan ikke nå at spise." (Morten)

Morten er bevidst om, at alt er nyt og derfor anderledes i det gennemførte projektforsløb. Han præsiserer dog ikke nærmere, hvori 'det anderledes' består. Men han er meget konkret, når det gælder længden af pauser. De er for korte i forhold til, hvad han er vant til fra folkeskolen, hvilket for ham får en meget konkret betydning – han kan ikke nå at spise. Morten regner *ikke* med, at han på et senere tidspunkt skal på gymnasiet. Men han ved endnu ikke, hvad han skal efter folkeskolen.

"Jeg vil tro, det er kedeligt. Altså i hvert fald i timerne, for der er det bare normalt. Men jeg tror, at i pauserne der har de det meget sjovt. Altså, det er sådan et helt andet forhold, de har derovre, synes jeg. Her snakker man næsten kun med dem, der går i ens klasse. Ellers ikke med de andre. Fx sad alle og spiste i et stort rum – måske nok sådan med 1. g'erne nedenunder og 3.g'erne ovenpå."
(Rikke)

Når Rikke antager gymnasiehverdagen som forbundet med noget "kedeligt" er det med reference til, når den foregår som "bare normalt". Hun anser projektforsløbet som afvigende fra 'det normale' i kraft af bl.a. den aktive rolle, gymnasieeleverne har og måske, som også pointeret af Morten, at det bare formodes at være meget anderledes og derfor noget, de ikke er klædt på til. Hun har heller ikke planer om senere at skulle i gymnasiet.

I lighed med Rikkes reference til 'det normale' siger Amalie og Mathilde samstemmende:

"Det virker mere frit på gymnasiet, som om man selv får lov at bestemme lidt mere. Men det var jo heller ikke sådan normal undervisning vi fik, som en normal skoledag her, når vi også sådan skulle over på museet. I hvert fald heller ikke næste dag, hvor vi skulle rundt med bussen og sådan. Men ja, de timer vi var derovre, virkede det meget frit, også hvis man så på de andre klasser der – det at de sad rundt omkring."

Når Amalie og Mathilde karakteriserer gymnasiet som "mere frit", har det implikationen af noget andet som 'mindre frit'. Dette andet er efterfølgende delvist ekspliciteret som "normal undervisning", hvilket for deres vedkommende forstås som den undervisning, de kender fra folkeskolen. Men det kan også ses i relation til normal gymnasieundervisning, hvor det heller ikke forekommer som almindelig undervisning på gymnasiet 'at skulle rundt med bussen og sådan'. Iagttagelsen af de andre gymnasieklasser bekræfter dem dog i en oplevelse af gymnasiemiljøet som "meget frit". Det har de nok også en interesse i at formode, idet de begge giver udtryk for en forventning om at skulle i gymnasiet efter 9. klasse.

Gymnasieeleverne har mulighed for og bliver i interviewene bedt om at relatere projektforsløbet til den undervisning, de ellers møder i gymnasiet. På spørgsmålet om, hvordan projektforsløbet adskiller sig fra deres almindelige undervisning i gymnasiet, svarer eleverne:

"Vi skulle klare os lidt mere selv, tror jeg. Altså, det var jo os, i hvert fald i starten i kemi, der skulle undervise 8.klasseeleverne. Det plejer vi jo ikke at skulle. Der plejer vi, at undervisning..." (Julie)

Julie betoner forløbet som anderledes med hensyn til at give eleverne mere ansvar. Ansvar for at skulle undervise andre, yngre elever, udgør en ny situation, der stiller nye krav til eleverne. Det er blandt andet kravet om en vis selvstændighed – 'at skulle klare sig selv'.

"Vi var ude, vi havde længere ture. I gymnasiet plejer det mere at være boglige fag, hvor vi sidder inde i klasselokalet og har en lærer. Det var noget andet, vi lærte. Men det var mere varierende." (Rasmus)

Rasmus hæfter sig ved forskellen på, hvor undervisningen foregår. Det er således uvant, at undervisningen flytter ud af huset – foregår uden for klasselokalet. Det er undervisningen i klasselokalet, som i hans optik udgør de 'boglige fag'.

"Jamen først skulle vi undervise. Vi skulle lave et forsøg med dem om noget jern af en art, og vi skulle fremstille et salt, og det gjorde alligevel at der lå et vist pres på vores skuldre. Vi skulle vide, hvad det var, fordi det var os, der var de kyndige, eller hvad man nu siger. Vi blev delt ind i grupper, hvor vi var nogle stykker i 1.x sammen med nogle 8.klasser. Alligevel så syntes jeg, at jeg lærte noget om det. Fordi jeg var ikke helt sikker i min sag inden, men så gik jeg hjem og læste op på det. Fordi jeg vidste, jeg havde det der pres, der lå på mine skuldre. Så jeg synes, at det var lærerigt på en måde. Også det der med at man skal lære, hvordan man underviser, så de kan forstå det." (Anders)

Anders har oplevet et "vist pres" i forbindelse med den anderledes organisering af undervisningen. Han beskriver, hvorledes kravet om at være underviser også kræver en form for 'kyndighed' af ham. Men selvom undervisningen lægger pres på ham og stiller krav til ham, antyder udtrykket "alligevel", at han ikke er umiddelbart tilbøjelig til at forbinde denne form for undervisning med læring – og måske slet ikke faglig læring. Men han indrømmer, at "det var lærerigt på en måde" – om end det var en ny og uvant måde.

"Det er jo ikke almindelig tavleundervisning, fordi man kommer ud og ser museer og sådan. (...) Så på en måde følger man lidt bedre med. Man lærer lidt mere, fordi det er nyt og det er anderledes. (...) Så skal man sætte sig lidt mere ind i tingene end man plejer." (Mikkel)

Mikkel er i sine udtalelser mindre forsigtig end Anders. Han går således så vidt som til at konstatere, at "man lærer lidt mere". Den ekstra læringsdimension begrundes han netop med, at "det er nyt og anderledes" og derfor stiller nye krav til eleverne om at sætte sig bedre ind i stoffet.

En anden elev, Lotte indleder med at konstatere, at: "Niveauet var jo ikke lige så højt." Hun tager således udgangspunkt i en almindelig antagelse om, at undervisningen på gymnasiet foregår på et

fagligt niveau, som ligger højere end i folkeskolen. Men en sådan konstatering indebærer ikke nødvendigvis, at det faglige niveau i gymnasieelevernes *læring* (og derfor også den praktiserede undervisning) foregår på et lavere niveau end normalt i deres undervisning. At dette næppe er tilfældet fremgår, da hun giver et eksempel fra forløbet i praksis:

"Vi havde med en gruppe at gøre, som stillede rigtig mange spørgsmål, og mange af dem var sådan rimeligt svære spørgsmål, så vi blev sådan lidt... Ja, og mange af tingene havde vi egentlig ikke selv lært endnu." (Lotte)

Folkeskoleelevernes spørgsmål til gymnasieeleverne udfordrer dem på deres faglige viden og er således med til at hæve niveauet i undervisningen. Men dette er ikke i overensstemmelse med de almindelige antagelser om niveauinddelinger og tilhørende fagligheder inden for uddannelsessystemet, hvor der forventes at være en aldersmæssig og institutionel progression fra grundskole til gymnasieniveau. Så det virker modsigelsesfyldt for eleven at sige, at undervisningen sammen med folkeskoleeleverne kom til at foregå på et højere niveau end almindeligvis. Men eksemplet tyder på, at det i praksis var det, der skete.

Projektforløbet er i ovennævnte udtalelser blevet set og sat i forhold til den almindelige undervisning. Denne 'almindelige undervisning' bliver af eleverne karakteriseret i udsagn som:

"Det er vel bare inde i et klasselokale." (Rasmus)

"(...) At læreren får os til at lave et eller andet; siger et eller andet til os, som vi sådan lytter efter eller laver opgaver eller ..." (Julie)

"Det er meget med at sidde og kigge på en tavle og høre læreren fortælle og skal lave en masse opgaver og læse, og det er meget sådan efter bogen." (Anders)

Ud fra disse udsagn er 'den almindelige undervisning' i gymnasiet lærerstyret tavleundervisning, som foregår i et klasselokale og med udgangspunkt i lærebogen. Men det er ikke denne form for undervisning, folkeskoleeleverne har fået indblik i gennem projektforløbet. Gymnasieeleverne, Mikkel og Joakim, fortæller under interviewet, hvad de tror, folkeskoleeleverne kan have tilegnet sig af viden om gymnasiet og eleverne i 1.x:

Mikkel: "Jeg tror, at de måske har fået et indblik i, hvad skal vi sige, gymnasiesamværet, at det ikke bare er en flok nørder."

Joakim: "Ja jeg tror ikke, de har fået et indblik i hvordan selve undervisningen foregår. Jeg tror de har fået et indblik i eleverne, der går i klassen, at de ikke alle sammen er sådan nogle nørder, men at det sådan er forskellige typer (...) Især fordi vi er X klassen, men også mange af mine kammerater, der går over på handelsskolen, de synes jo også, at X er sådan nogle nørder."

Mikkel: "Det er der mange fordomme om. Så har vi også fordomme om HTX og HHX. Men det er sådan lidt, det tror jeg faktisk var et meget godt indblik for dem. Så de kan se, at vi også bare er stille og rolige mennesker ligesom dem, der har gået i ottende klasse."

Annette: "Hvorfor er det lige præcis, at X klassen er nørder?"

Joakim: "Det er fordi vi har matematik og kemi og altså sådan noget på A-niveau."

Mikkel: "Det er meget det der naturvidenskabelige, så det bliver, i forhold til samfundsfag og dem, der har idræt. Der er mange fordomme omkring os."

Annette: "Hvad er så jeres fordomme om de andre?"

Joakim: "Der er jo klart fordomme om, at dem på handelsskolen er jo sådan nogle, som ikke kan blive noget i livet, som ikke kan noget, som ikke har egenskaber nok til at komme på gymnasiet."

Mikkel: "Og HTX'erne det er jo sådan nogle computernørder alle sammen."

Joakim: "HTX det er sådan nogle, der gerne vil på gymnasiet, men som ikke er gode nok til det."

Mikkel: "Så har vi HG og HF'ere, som er sådan en flok 10 klasser."

Joakim: "Eller sådan nogle, der ikke ved hvad de skal."

Mikkel: "En forlænget tiende klasse."

Annette: "Hvad siger du om HF?" (...)

Mikkel: "Det er dem, der ikke rigtigt orker at gå på gymnasiet, der vil gerne være lidt hurtigere færdig."

Annette: "Så jeg hører, at gymnasiet er helt klart det bedste?"

Mikkel: "Ja det er det i hvert fald."

Gymnasieeleverne giver her udtryk for nogle af de forestillinger, som verserer inden for og på tværs af ungdomsuddannelserne. De udtrykker på den ene side et hierarki, hvor noget anses for klart bedre end noget andet. På den anden side viser de også, at eleverne befinder sig i en proces, hvor de er i færd med at finde en identitet ved at afgrænse sig fra 'de andre'.

Rollefordelinger mellem gymnasie- og folkeskoleeleverne

Gymnasieelevernes forventninger og forberedelser til projektforsøget var meget fokuseret på deres undervisning af folkeskoleeleverne. Det er forberedelserne til denne undervisning, de lægger vægt på at beskrive, som i følgende ordveksling mellem to elever under et gruppeinterviewet:

Lotte: "Jamen Steen (fysiklæreren, red.) fortalte rimelig meget, hvad vi skulle og..."

Ditte: "... programmet over dagene".

Lotte: "Ja, vi havde også lavet forsøg om... Altså noget lignende det, vi skulle lave sammen med ottendeklasserne. Vi var rimelig godt forberedt. (...) Og vi havde fået programmer over, hvad vi skulle og sådan nogle ting."

Eleverne fokuserer her meget på den del af forløbet, hvor de selv skulle undervise. I næsten samtlige interview med gymnasieeleverne fremkommer på lignende vis en stærk betoning af deres og folkeskoleelevernes roller som henholdsvis undervisere og elever i undervisningen:

"Jamen min fornemmelse af det var, at de havde været meget lyttende om vores eksperiment eller projekt. De har svært ved umiddelbart at forstå, hvad vi forklarer dem, hvis vi forklarer dem noget om fysik, f.eks. det periodiske system. De har lidt svært ved at forestille sig det, fordi de ikke er kommet så langt i deres skoleforløb endnu. Og det kan godt være lidt svært at forstå måske, altså for os, at det er svært at forstå for dem, fordi det er så let for os at forstå, hvis det giver mening."
(Louise)

Gymnasieeleven udtrykker her en forståelse for, at 8. klasserne kan have vanskeligt ved at forstå den faglige gennemgang af stoffet, som hun er med til at forklare dem. Samtidig giver hun udtryk for, at det omvendt også er vanskeligt for gymnasieeleverne at formidle stoffet, fordi de allerede har forstået det og derfor har vanskeligt ved at sætte sig ind i, hvad de andre ikke kan forstå.

"Vi satte ottendeklasserne til at gøre det, så de kunne lære noget. Så de ligesom vidste, hvad der skete. Forsøget var ikke så aktivt, det var meget sådan venten." (Rasmus)

Rasmus pointerer her, at de i hans gruppe i det efterfølgende kemiforsøg forsøgte at give folkeskoleeleverne en mere aktiv rolle. Alligevel lykkedes dette ikke helt, fordi forsøget indebar meget ventetid.

Nogle gymnasieelever oplevede ikke alle folkeskoleelever som lige interesserede:

"Jeg tror de tog det meget useriøst, det gjorde mine. Altså, ham den ene af vores var meget interesseret og stillede mange spørgsmål og sådan noget, da vi skulle forklare dem. Men ham den anden, han havde bare ingen spørgsmål, han sad egentlig bare og stirrede." (Lotte)

I dette tilfælde udtrykker eleven ikke nogen speciel forståelse for den tilsyneladende manglende interesse hos en elev. Den beskrevne adfærd er måske i lige så høj grad et spørgsmål om ikke at kunne forstå, hvilket som tidligere nævnt stiller yderligere krav til gymnasieelevernes forståelse (for hvad de andre ikke kan forstå).

Det med at kunne forstå hinanden og kunne engagere sig i en aktivitet bliver også tematiseret i et interview med to gymnasiedrenge. De hævder, der er forskel på pigernes og drengenes engagement:

"Men igen, så synes jeg, de der ottende klasser, de var ikke så meget med. Men selvfølgelig drengene, jeg ved ikke hvorfor, men det var drengene, der sådan mest... Nu ved jeg ikke om de engagerede sig i det, men de snakkede i hvert fald mest – også om det de skulle. Pigerne, de var sådan, igen meget forsigtige." (Joakim)

Joakim udleder denne kønsmæssige forskel på baggrund af sin erfaring fra en gruppe, hvor specielt en af pigerne havde svært ved at forstå den faglige gennemgang. Han forklarer således:

"Det krævede flere forskellige måder at formulere sig på. For eksempel havde jeg to meget forskellige elever i min gruppe, hvor den ene forstod det første gang. Og den anden hun forstod det ikke syvende gang, jeg forklarede det. Og det var en ny måde hver eneste gang, vi forklarede det. Men hun forstod det bare ikke, så man skulle også finde på gode pædagogiske måder at fremlægge det på." (Joakim)

Diversiteten blandt folkeskoleeleverne gav Joakims gruppe en særlig pædagogisk udfordring. Han giver udtryk for, at det trods mange og ihærdige forsøg ikke lykkedes dem at bibringe alle eleverne en forståelse af stoffet.

Folkeskoleeleverne for deres vedkommende hæfter sig også meget ved den del af forløbet, hvor de blev undervist af gymnasieeleverne. Der er i det følgende citat et eksempel på, hvordan de ser gymnasieelevernes rolle:

"De skulle være lærere for os og fortælle os om atomer og ioner. Det fungerede rigtig godt. De prøvede at lære os noget. (...) Det var meget godt, jeg lærte i hvert fald noget ved det. Fik mest ud af det, da vi havde eleverne til at forklare os det. I hvert fald i den gruppe, vi havde til det; de var meget gode til at forklare det." (Amalie og Mathilde)

Eleverne fra 8. klassen ser således gymnasieeleverne som lærere for dem. Ligesom pigerne her er der flere af folkeskoleeleverne, der oplevede det som meget givende at blive undervist af nogle næsten jævnaldrende.

I følgende interviewuddrag fortæller tre andre folkeskoleelever, hvordan de oplevede gymnasieeleverne som undervisere:

"Nogle af dem var meget nervøse. Ja, det kunne man høre på dem. Vores gruppe gjorde det rigtig godt, for vi forstod det efter ikke særlig længe. Nu kan vi også mærke, at vi er langt foran dem i de andre klasser i fysik. (...) Man husker det bedre, når man sådan har siddet over for nogen og fået det at vide. Det er ikke bare sådan hurtigt gennemgået. De gennemgår det mere, sådan med tegninger og ting og sådan. (...) De gennemgår det mere, end hvis vi bare havde fået det at vide af Flemming. Eller hvis vi bare havde læst om det, for så synes man bare det er kedeligt og har ikke rigtigt forstået det. Også det at vide, at man bagefter skulle forklare det, hvad det var."
(interviewudsagn af Rikke, Sarina og Hanne)

Som det fremgår sidst i citatet ovenfor, er folkeskoleeleverne også pålagt en vis formidlerrolle. Kemilæreren på gymnasiet bad dem nemlig om at tilegne sig det, de blev fortalt, så de bagefter selv kunne fremlægge det. Da de efterfølgende samledes i kemilokalet, efter både gymnasieelevernes gennemgang af stoffet og arbejdet med at lave forsøg, spurgte Steen således ind til, hvad de havde lært. På den måde blev den forudgående undervisning fulgt op med konkrete spørgsmål som; hvad er et atom? og lignende spørgsmål til ottendeklasses-eleverne.

Lærersamarbejdet

Oplægget fra gymnasieledelsens side var, at der skulle være et ligestillet samarbejde mellem folkeskolen og gymnasiet. Det fremgår af følgende lederudtalelse, som fremkom under gruppeinterviewet med de to ansatte deltagere fra gymnasiet:

"Der har jo været sådan et ligestillet forhold i planlægningsfasen imellem folkeskolen og gymnasiet. Det har været meget vigtigt for os, at vi ikke kommer og trækker noget ned over hovederne [på dem, red.]. Jeg ved godt at museumslederen og jeg startede ud. Men det var bare for at have sådan en bred ramme, og så ret hurtigt, altså allerede næste gang, der var det jo, hvor du var med Steen. Men der var jo også læreren fra Provinsby Skole med, og det var min fornemmelse – uden at vide det 100 procent – at I jo faktisk har haft et meget godt sparringsforløb omkring det."
(gymnasieinspektør)

Gymnasielæreren siger om sin undervisning i forløbet:

"Det er, som jeg plejer at undervise, må jeg sige. Jeg har ikke lavet min undervisning om af den grund. Jeg har tilrettelagt undervisningen sådan, at vi kunne ramme det sted tidsmæssigt, som passede til mine elever, hvor de havde noget som også kunne passe til folkeskoleeleverne. (...) "
(Steen, gymnasielærer i kemi)

Han ser således ikke sin egen undervisning som et brud med almindelig praksis. Men han vurderer til gengæld den valgte form med at lade gymnasieeleverne få en mere aktiv rolle som anderledes end det, han almindeligvis praktiserer i sit fag. Herom siger han:

"(...) Nu er kemi nok et af de mest gammeldags fag på gymnasiet. Men det er også... Altså kemi er et fag, hvor du sjældent er oppe på det høje abstraktionsniveau. Der er til gengæld en masse basalt, du skal lære. Og det vil sige, der er sjældent så meget at diskutere i kemi, altså at forholde sig til. Der er bare en masse, man skal lære (...) at forstå som, hvordan man beregner et eller andet, og hvordan man finder ud af, hvor meget et grundstof vejer. Altså, det er ikke noget, man kan snakke så meget om. Så kemi er et fag, der egner sig vældig godt til almindelig, sådan traditionel undervisning." (Steen)

I kemilærerens forståelse fremstilles faget kemi som et spørgsmål om 'basal læring'. Det udgør for ham et væsentligt argument for at praktisere 'traditionel undervisning', der er ensbetydende med lærerstyret tavleundervisning. Trods denne argumentation leverer han undervejs i interviewet også væsentlige argumenter for en anderledes praksis, der giver eleverne en mere aktiv rolle som formidlere af lærestoffet, og dermed for en mere konstruktivistisk læringsforståelse.

Omkring forberedelserne til forløbet siger han:

"Flemming og jeg var på besøg sammen nede på museet, hvor vi ligesom fik vores vinkler til at passe sammen. Men der er forskel på, at han kommer og har klassen i – jeg kan ikke huske, om det er 9 eller 11 timer – i rigtig mange timer om ugen, og jeg har denne her klasse i to timer om ugen. Så vi kommer til at stå forskellige steder som udgangspunkt, da jeg simpelthen ikke kan afsætte så meget tid til at lægge op til det her emne, som han har haft mulighed for." (Steen)

På grund af de færre timer, som gymnasielæreren har med den pågældende gymnasieklasse, har han tilsvarende langt mindre forberedelsestid at kunne lægge i forløbet. Det stiller i udgangspunktet de to lærere meget ulige på dette område. Hvor de pædagogiske intentioner i projektet er tværfaglighed og ligestilling mellem lærerne fra de to uddannelseskontekster, modarbejdes disse intentioner af administrative krav om at kunne redegøre for, hvor mange timer de enkelte fag bidrager med.

En lignende tendens kendes fra praksiserfaringer med gymnasireformen (Ulriksen m.fl. 2009:16). Selvom gymnasireformen har lagt op til at indføre tværfaglige forløb, betyder kravet om at kunne redegøre for, hvor mange timer de enkelte fag bidrager med (eller 'afgiver'), at det bliver nødvendigt at opdele det tværfaglige i enkeltfaglige elementer. Hermed modarbejder et administrativt træk dele af reformens pædagogiske intentioner.

Folkeskolelæreren beskriver sine forberedelser til forløbet som "lidt af en udfordring":

"(...) Jeg var jo ikke helt sikker på, hvad det var, der skulle foregå, førend rimelig langt inde i forløbet. (...) Jeg kunne godt finde på at lave noget til folkeskolen. Men når det nu samtidig skulle passe ind med nogle lærere, som jeg ikke engang havde mødt før, og et niveau, som jeg ikke kendte. Det besværliggjorde det lidt, for jeg tænkte hele tiden: Er det her godt nok? Altså, er det et højt nok niveau? Og omvendt, er det for svært for mine egne elever? Derfor brugte jeg faktisk en del tid på at finde noget materiale, som vi kunne bruge til undervisningen." (Flemming, folkeskolelærer)

Udfordringen bestod for læreren i at pejle sig ind på en relevant samarbejdsflade og på et niveau, der kunne betragtes som passende for den pågældende elevgruppe. Han har som udgangspunkt høje forventninger til det gymnasiale niveau, hvilket fremgår af usikkerheden på, om det niveau, han lægger i sin planlægning, er 'godt nok' – 'højt nok'.

Parternes syn på forløbets betydning

Elevs og lærers udbytte af projektforløbet er afgørende for, hvilken betydning det får som læreproces. Det er herunder særligt interessant at vide noget om, hvorvidt og hvordan det påvirker dels folkeskoleelevernes syn på gymnasiet, dels deres videre uddannelsesforløb. Det sidste kan der dog kun gisnes om. Men det er også interessant at vide noget om, hvad eleverne har fået ud af forløbet i sin helhed, og hvad de i særlig grad tillægger betydning.

Folkeskoleeleverne

Med henblik på oplysninger om det læringsmæssige udbytte blev folkeskoleeleverne stillet følgende spørgsmål:

- Hvad gjorde mest indtryk?
- Hvad skulle måske være anderledes?
- Hvordan har det påvirket dit syn på gymnasiet?

Til spørgsmålet om, hvad der gjorde mest indtryk i hele forløbet, blev der i de fleste interview svaret Dania. De fandt besøget på jernstøberiet rigtig spændende, fordi de kom tæt på processerne i de forskellige værksteder. Det gav ikke så meget mening på forhånd, da de i et kursuslokale blev introduceret til de forskellige produkter. Men i rundvisningen, hvor de oplevede den farlige arbejdsplads med de hurtigt kørende trucks, de enorme kar med flydende jernmasse, og varmen fra støberiet, forstod de, hvad det handlede om. Specielt de elever, som fandt undervisningen på gymnasiet meget uforståelig, syntes godt om Dania-besøget.

Enkelte nævner andre aspekter fra forløbet:

"Jeg synes de små grupper sammen med gymnasieeleverne, hvor de skulle lære os noget, var godt. Fordi man kunne forstå og kunne snakke om det hele, man kunne spørge ind til, hvad man ikke forstod, og vi ikke var så mange. Så spørger man ind til meget mere, og der er mere fokus på, at det er én selv, der skal forstå det."(Amalie)

Undervisningen med og af gymnasieeleverne satte således også et markant præg på forløbet. Det var også det, der blev relateret klartest til i forbindelse med spørgsmålet om, hvad de havde fået ud af det.

Rikke, Sarina og Hanne begyndte under gruppeinterviewet at overveje muligheden for selv at undervise andre elever. De reflekterede over, at det nok ikke skulle være i fysik, som de ikke vidste så meget om, men måske i dansk eller engelsk for 4.-5. klasse. Én af dem foreslog, at de også kunne lave sådan et forløb for dem, som det de selv havde været på. De gik efterfølgende hen til deres lærer og forelagde ham disse forslag om, at de skulle prøve at undervise elever fra de yngre klasser.

På spørgsmålet om, hvad der eventuelt skulle være anderledes i forløbet, svarer de, at nogle elementer kunne udgå. Det gælder særligt de historiske besøg, som omfattede museet og jernalderbopladsen. Sidstnævnte kendte mange af eleverne fra tidligere skolebesøg. De beskrev det blandt som "kedeligt og koldt" (det skal nævnes, at det foregik på en kold og blæsende efterårsdag) og nævnte, at det ikke var forbundet med nogen decideret aktivitet. På museet kunne de, som ønskede det, komme til at smede. Men det var ikke muligt for alle, og de øvrige måtte så blot se på. På jernalderbopladsen var der ligeledes primært tale om at 'se på', mens de skulle lytte til en fortælling om stedet. Mange elever følte sig således ikke direkte inddraget i disse aktiviteter.

Flere elever giver udtryk for, at de nu ved mere om gymnasiet. Det har ikke nødvendigvis ændret deres syn på gymnasiet, om end en enkelt nævner, at det har påvirket hendes forestilling til den gode side.

Gymnasieeleverne

Om deres udbytte af forløbet fortæller gymnasieeleverne blandt andet:

"Altså hvis man skal hjælpe andre f.eks. klassekammerater, hvis man har noget matematik. For en selv er det meget klart, hvad det er der skal gøres, og hvad der er løsningen. Hvorimod hvis en anden ikke kan finde ud af det, så kan det være helt uklart, hvad det er, der skal gøres. Så jeg synes, at det vi lavede med 8. klasserne kan ... Altså det der med at lære at undervise, det kan hjælpe os."
(Louise)

Louise giver udtryk for, at hun har haft noget ud af forløbet, som hun kan bruge i andre sammenhænge. Det har således givet hende en pædagogisk indsigt i, hvor vanskeligt det kan være at forklare noget for andre, og dermed også hvor svært det kan være for andre at forstå noget, man måske godt selv kan forstå.

Julie og Rasmus giver udtryk for, at projektforløbet har været en god afveksling netop i starten af skoleåret, hvor de har skullet vænne sig til gymnasiet. Det har gjort dem mere bevidste om forskellen mellem gymnasiet og folkeskolen, at gymnasiet er lidt anderledes. Desuden fremhæver de virksomhedsbesøget:

"Dania-besøget, det var jeg meget overrasket over. Det var rigtig sjovt faktisk", siger Rasmus og suppleres af Julie:

"Måske kunne man fortælle, hvad Dania var forinden, for dengang manden skulle fortælle om det, da tænkte jeg, hvad er Dania? Da han begyndte at fortælle om alle de ting, de lavede. Jeg anede ikke, hvad de lavede på fabrikken. Der gik noget tid, før jeg fattede, hvad det var for en fabrik, vi var havnet på"

Rasmus: "Ja, at det var et jernstøberi."

Julie: "Ja, det kunne man måske godt lige have nævnt, man behøvede ikke bruge en time på det, men måske bare lige bruge fem minutter på at sige, at vi skal på den her... Det kan måske godt være, det bare er mig der er dum, men..."

Ligesom blandt folkeskoleeleverne er der som udtrykt her også begejstring for Dania-besøget blandt gymnasieeleverne. De kunne dog godt have brugt en lidt grundigere forhåndsintroduktion til virksomheden.

"Altså, i forhold til to almindelige dage, sådan på skolen, så synes jeg måske ikke, at jeg fik så meget ud af det igen. (...) Da havde jeg nok lært mere, altså sådan fagligt. Men her lærte man jo så på en helt anden måde. Altså, der lærte man nogle andre ting, så det supplerer nok ret godt." (Lotte)

Om hvad der kunne være anderledes siger eleverne:

"Nok hele den der store gåtur der, den kunne man godt undvære (...) jeg synes bare ikke rigtig det gav så meget mening at vi skulle gå rundt i Ålestrup, altså jeg ved ikke hvorfor egentlig vi skulle det, for at lære om Ålestrup eller hvad." (Louise)

"Måske den der Ålestrupstur, den synes jeg i hvert fald ikke, at den gav i hvert fald ikke mig særlig meget. Det var også meget stresset. Man kom til byen, og så fik jeg at vide, du skal være her præcist, ellers kører vi uden dig eller sådan. Okay, vi havde ikke engang tid til at spise vores madpakke på noget tidspunkt. Jeg var hundesulten, da vi kom tilbage til skolen, fordi jeg ikke havde nået at spise." (Julie)

"Det skulle have været planlagt lidt bedre. Den der tur i Ålestrup... Der synes jeg måske, der skulle have været flere opgaver, lidt mere tid til opgaver og sådan, så man kom til at snakke lidt bedre. (...) Man skulle ikke bare stå og kigge det meste af tiden, men hvor vi kommer ud og laver noget. Så ville det være meget bedre." (Lotte)

Lærerne

Projektforløbet kan på forskellige måder spille sammen med 8. classes fagligheder og være til nytte for eleverne. Som læreren siger:

"(...) Den ene kan jo være, når vi skal til at snakke om salt igen. Så vil jeg kunne trække på den viden, som vi har lært på gymnasiet, hvor de selv har dannet det her salt, og hvor salt ikke bare er det, de kender fra køkkenet eller fra vejsalt men også omfatter andre typer salt. Det er en fordel for mig at kunne sige det, i stedet for at skulle til at lave det, fordi det vil kunne spare noget tid. Men derudover synes jeg også, at det er en fordel, at de ligesom har set, hvad man laver på et gymnasium. For der er mange der tænker, at gymnasiet det er noget farligt noget, hvor de laver

helt vildt meget, og man skal være meget klog for at være der. Og der tror jeg, at nogen af dem har fået indtryk af, at det måske ikke er så slemt endda (...).” (Flemming, folkeskolelærer)

Om sin egen læring, siger han:

”(...) For det første lærte jeg, at gymnasieelever ikke er så dygtige som jeg regnede med. Jeg havde nok sat dem højere i viden, selvom jeg måske ikke burde. Og når jeg tænker tilbage på det, så giver det sig selv. De er jo egentlig kun niendeklasses elever med nogle få måneders ekstra ballast, og det havde jeg egentlig ikke tænkt på. Der er selvfølgelig mange, der har været ude og har været et andet sted. Men det overrasker mig, at niveauforskellen ikke er større.” (Flemming, folkeskolelærer)

I lyset af projektforsløbet og det kendskab han har fået til gymnasieeleverne, har folkeskolelæreren måttet revurdere sin forestilling om det faglige niveau på første årgang i gymnasiet.

I forhold til at gennemføre forløbet på 8. klasse fremfor i 9. klasse siger han:

”Men det handler jo lidt om, hvilke fag du snakker om. Nu har det primært været fysik og historie i det her, og niende klasse de vil normalt i historie kun have en time om ugen her på stedet. Hvis man så afskrev en uge til historie inden for et emne, så ville det være helt massivt. Det ville slet ikke balancere i forhold til andre, og på den måde ville det måske være lidt forkert. Hvorimod i fysik er der flere timer, også flere end i ottende, og derfor ville det måske passe bedre ind. Så det kommer måske også an på, hvilke fag man snakker om at lave samarbejde i.” (Flemming, folkeskolelærer)

Ligesom i gymnasiet er planlægningen i folkeskolen styret af en fagopdelt tænkning. Det er således fagenes indbyrdes styrkeforhold, der afgør, hvilke projekter der kan lade sig gøre. Når et projekt som dette kunne gennemføres på 8. årgang, hænger det sammen med, at de her har flere historietimer end på 9. årgang. Men det kunne, ræsonnerer læreren, måske også gennemføres på 9. årgang, idet den faglige tyngde inden for fysik kunne berettiggiggøre dette.

For eleverne i 1. X passede forløbet ind i en relevant faglig sammenhæng, som gymnasielæreren forklarer:

”Det passede helt perfekt til mine elever. Det var det, jeg havde gennemgået i her september-oktober, der blev repeteret gennem det her 8. klasse-besøg. Her skulle mine elever forklare de samme ting for folkeskoleeleverne, som de selv havde arbejdet med. Så på den måde passede det rigtig godt. Det var en god afrunding på et kapitel, som jeg havde arbejdet med omkring ioner og salte.” (Steen, gymnasielærer)

Forløbet har indholdsmæssigt været som skræddersyet til kemilærerens fag og pensum. Om formen siger han desuden:

"Dét, at mine elever blev tvunget til at formidle, betyder, at de skal sætte sig langt mere og dybere ind i stoffet, end de ellers har skullet gøre. Derfor har jeg en formodning om, at de simpelthen står stærkere bagefter og føler sig mere ansvarlige, når de skal præsentere et oplæg overfor andre end bare at svare på mine spørgsmål. Så skræmmende er jeg nok ikke på dem, tror jeg. Men altså, det ansvarliggør dem i forhold til at have styr på deres stof." (Steen, gymnasielærer)

Ud over det faglige indhold formoder han, at eleverne har lært noget om at formidle. Men det gavner på sin vis også netop den faglige indsigt i stoffet.

Lederen vurderer ud fra et mere overordnet synspunkt:

"Det eneste, jeg måske kunne savne, altså set udefra, er, at de netop havde haft historie i den klasse. Når nu man har de to fag – men det kunne Flemming jo, han havde både historie og var naturvidenskabelig lærer – men ikke i det her tilfælde, har det måske betydet, at netop vores gymnasieklasse er kommet uden de helt store forudsætninger for de dele, der ligesom var det historiske. Og det har måske så gjort, at de har syntes, at det nogle gange var noget løsrevet. Altså, hvor placerer det sig i den store sammenhæng?" (gymnasieinspektør)

Lederens vurdering er, at historiefaget også burde have haft en plads i gymnasieelevernes forberedelse. Det virker oplagt ud fra projektforsøgets emne, at den historiske vinkel kunne være indgået i forberedelsen. Denne synsvinkel er desuden særdeles oplagt for lederen, som selv er gymnasielærer i historie. Men han er ikke lærer for 1. X, som endnu ikke har historie på skemaet. Han peger således på den begrænsende omstændighed, at planlægningen og forberedelsen af et forløb som dette skal ske inden for fag og af hensyn til, hvilke fag eleverne aktuelt følger.

Han ræsonnerer videre om dette og konkluderer:

"Sådan et projekt her... Det, der kan sætte en grænse for det, er selvfølgelig dagligdagen. Det er den dagligdag, man skal gebærde sig under. Det kræver jo et stort tidsforbrug. Det skal pilles ud af den traditionelle undervisning, og det har også nogle følgevirkninger for andre fag, når de så lige pludselig ikke har de timer den dag, de skulle have dem. Og det kan jo være med til at sætte en grænse for, hvor meget man kan gøre det (...)" (gymnasieinspektør)

Lederen fra gymnasiet påpeger afslutningsvist, at det er tidskrævende at gennemføre sådanne projektforsøg. Igen er det en væsentligt begrænsende faktor, at de skal gennemføres inden for en dagligdag, hvor fag og skemaer er styrende for, hvad der kan lade sig gøre.

Konklusion

Planlægningen af projektforløbet foregik på gymnasiet. Ideen var, at den skulle foregå med lige-værdig deltagelse af parterne fra de to uddannelsesinstitutioner og kulturinstitutionen. Gymnasieledelsen bag projektet søgte således at lægge det åbent op, hvilken faglig vinkel og vægtning det skulle have. Dog var emnet givet på forhånd, hvorved visse fag og lærere frem for andre kom i spil. Det var således oplagt for uddannelsesinstitutionernes ledelser at invitere lærere med, som repræsenterede fagene fysik-kemi og historie. Men derudover skulle de pågældende lærere selvfølgelig også have en interesse for og vilje til at påtage sig en anderledes opgave som denne. I praksis kom kemidelen og dermed måske også gymnasiet til at spille en dominerende rolle, idet faget her blev projektets altovervejende omdrejningspunkt.

Den forberedende undervisning i gymnasiet foregik alene inden for kemifagets rammer. Projektforløbet "passede perfekt" til det pensum, som eleverne alligevel skulle igennem og kunne fungere som en repetition af stoffet.

I folkeskolen foregik forberedelserne i regi af både biologi- og historieundervisningen. Eleverne læste tekster og lavede oplæg i historiefaget, der fungerede som introduktion til jernalderen og de hermed forbundne fund, som de skulle møde i projektforløbet. I biologi lavede de forsøg med saltfremstilling, fik en kort introduktion til det periodiske system og snakkede om, hvad jern kan bruges til. Undervisningen i de to fag skete i et fælles forløb, hvor et lokaleskift fra klasselokalet til fysik-/biologilokalerne dog markerede en vis opdeling. Men da samme lærer varetog begge fag og kørte emnet som et samlet forløb, forekom der i praksis en vis fagintegration.

Folkeskoleeleverne opfattede da også forberedelsen som relateret til begge fagområder. De omtaler den i høj grad som en faglig forberedelse, som går ud på at være klar til at deltage i undervisning på gymnasiet. For nogle af eleverne bliver dette dog først klart, da de får erfaringen med denne undervisning. De oplever gymnasiet som en verden, der på nogle områder ligner den, de kender fra folkeskolen. Det vil sige, det handler om faglig undervisning og læring. Men det foregår på en lidt anderledes måde end 'normalt'. Det der opfattes som 'det normale' for folkeskoleeleverne og gymnasieeleverne er dog i vid udstrækning det samme og går under betegnelser som 'tavleundervisning' og 'boglighed'. Men persongalleriet og rollerne er anderledes, fordi der er tale om et særligt projektforløb.

Gymnasieeleverne er meget opmærksomme og fokuserede på deres nye roller som 'undervisere'. De ser projektforløbet som et brud med den normale undervisning, som foregår inden for ét fags rammer og med en klar rollefordeling mellem læreren som formidler af et fagligt stof og deres egen rolle som elever, der lærer (mens læreren gennemgår stoffet). Nogle af eleverne opfatter derfor umiddelbart bruddet med den vante måde at gøre tingene på som udtryk for, at de ikke

lærer noget, eller i hvert fald lærer noget andet. De ser ikke umiddelbart, at de lærer noget af det samme – altså tilegner sig en faglig viden – måske endda mere indgående, fordi de på en ny måde, idet de skal videreformidle det, er forpligtet på at kunne stoffet.

Idet lærere og elever inden for begge uddannelseskontekster er 'skolet til', at undervisning foregår *inden for* fag, relaterer de også først og fremmest betydningen af projektforløbet til fagene. Når faget er tilgodeset på en relevant måde, er det ensbetydende med, at der har fundet en læring sted. Det vil sige, at de aktiviteter, der har en faglig relevans, i særlig grad giver mening for eleverne og derfor også af lærerne betragtes som lærerige.

Når nogle aktiviteter ikke umiddelbart kan rummes inden for en fag- og skemaopdelt sammenhæng, såsom de historiske forhold om jernalder, kulturinstitutionens fortællinger, og smedjen, kommer de til at fremstå meningsløse for eleverne – specielt for gymnasieeleverne – i relation til deres uddannelsestænkning. Noget af det, uddannelsessystemet gennem sin opbygning lærer eleverne, er således at blive blinde over for mulige forbindelser mellem fagene indbyrdes og mellem fagene og elevernes erfaringsverden. Op gennem folkeskolen lærer eleverne, at det i stadig mindre grad bliver relevant at inddrage erfaringer fra livet uden for skolen. Jo nærmere, de kommer de afsluttende afgangsprøvers enkeltfaglige elementer og gymnasiet, jo mere selvstændige og adskilte fremstår fagene.

Eleverne fra folkeskolen tilegner sig gennem projektforløbet mere viden om gymnasiet. For den enkelte elev bygger denne nye viden ovenpå viden eller formodninger, som i højere eller lavere grad eksisterer i forvejen, og afhænger af, om eleven i forvejen har set gymnasiet som en fremtidig uddannelsesvej.

Referencer

- Bourdieu, P. 1997. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ehn, B. og Löfgren, O. 2006. *Kulturanalyser*. [oversat fra svensk udgave, 2001]. Århus: Forlaget Klim.
- Jacobsen, M.H. og S. Kristiansen. 2001. *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ulriksen, L., S. Murring og A.B. Ebbensgaard. 2009. *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. København: Samfundslitteratur.